

Et maintenant que vais-je faire... Avec l'approche actionnelle?

Clara Ferrão TAVARES

(Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém)

Parmi les mots-clés déclinés par Maria Emília Ricardo Marques on peut souligner l'*action*, l'*intervention*, l'*innovation*. Ne se réclamant pas de la Didactique des Langues, Maria Emília est certainement la première didacticienne des langues, au Portugal, ayant formé toute une génération de didacticiens et d'enseignants. Mais un autre centre d'intérêt m'a rapprochée de cette collègue et amie: les changements technologiques au service de l'éducation, de l'intervention, de la compréhension de l'autre. La langue de notre rencontre a été le français, lors d'un Colloque qu'elle-même avait organisé. Le côté militant pour le français nous a encore rapprochées.

Dans cet article, j'ai décidé de gloser, en français donc, et à partir d'une analyse de manuels français, les mots-clés retenus. Je vais m'interroger sur quelques innovations qui sont en train de se produire dans la classe de français et sur les déclencheurs de ces innovations. J'essaierai de donner des réponses à la question contenue dans le libellé du titre et que, très probablement, beaucoup d'enseignants se posent en ce moment: quels changements vont être introduits dans la classe de langue avec l'approche actionnelle? Les enseignants de langue étrangère ont l'habitude des changements méthodologiques. Quelques-uns ont connu les méthodes audiovisuelles, d'autres les approches communicatives, pour ne parler que des méthodes les plus récentes. Et maintenant ... ils viennent de découvrir «Le Cadre européen commun de référence» et l'approche actionnelle. Dans cet article d'intervention¹, je propose une réflexion autour des questions suivantes:

Dans quelle mesure les décisions de politique linguistique produisent-elles des effets au niveau des pratiques de classe? Quels sont les déclencheurs d'innovation?

Dans quelle mesure des outils de référence comme *Un Niveau Seuil* (NS), ou le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) entraînent-ils l'innovation dans les pratiques de classe?

Quelles sont les marques de l'approche actionnelle dans les nouveaux manuels de FLE?

Pour entrer dans le vif du sujet, j'essaierai de montrer quelques effets de la réception des documents élaborés sous la responsabilité du Conseil de l'Europe, notamment *Un Niveau Seuil* dans les années 80 et le *Cadre européen commun de référence pour les langues*, pour ce qui est du présent.

1. Un peu d'histoire... *Un Niveau Seuil*

1976 a été l'année de publication de *Un Niveau Seuil*. Cette publication du Conseil de l'Europe en langue française a été précédée de *Threshold Level* (1975) et de *Notional Syllabus* de Wilkins (1976). Parmi les déclencheurs du changement, la constitution de la discipline intitulée «Didactique des Langues» allait avoir de fortes implications. Cette désignation qui remplaçait celle de «Linguistique Appliquée» a été proposée, en 1972, par M. Dabène. Le *Dictionnaire de Didactique des Langues*, de R. Galisson et D. Coste a été publié en 1976. En 1980, Robert Galisson publiait *D'hier à aujourd'hui* ouvrage présenté par l'auteur lors d'un séminaire, au Portugal, où étaient présents tous les formateurs de FLE de l'époque et parmi eux des auteurs de programmes et de manuels. Cet ouvrage ainsi que d'autres intégrés dans les nouvelles collections en didactique ont beaucoup influencé la classe de langue.

Les nouvelles méthodes françaises allaient influencer également les programmes, les manuels et les pratiques des enseignants portugais. *C'est le Printemps* (1976) a été la méthode de transition entre les Méthodes Audiovisuelles et les Approches Communicatives. Les premières méthodes se réclamant des Approches Communicatives comme *Archipel* et *Cartes sur Table* ont vu le jour en 1982.

Au Portugal, *Laisser faire, laisser parler* était le titre donné à un manuel que j'ai publié en 1979, qui paraphrasait «Quand dire c'est faire», titre en français de l'ouvrage de Austin, qui «adoptait une approche fonctionnelle/notionnelle» et se réclamait explicitement de *Un Niveau Seuil*.

Les dossiers, comme on pouvait lire sur la deuxième de couverture, de *Laisser faire laisser parler*, s'organisaient «en fonction de champs de référence (présentation et identification personnelle, voyages, loisirs...) et d'actes de parole (présenter quelqu'un, se plaindre, inviter, argumenter...) en articulation avec les programmes officiels portugais». Une typologie d'activités pédagogiques était précédée de la question suivante formulée par Eddy Roulet: «à quoi bon introduire dans les cours un document authentique pour le réduire à une analyse grammaticale traditionnelle?» (*Un Niveau Seuil- présentation et guide d'emploi*). La compétence communicative était désormais l'objectif visé de mon manuel, mais aussi de tous les manuels de langue alors publiés au Portugal et qui suivaient les instructions officielles. *Un Niveau Seuil* était, par ailleurs, le document de référence de la formation des enseignants.

À la suite de *Un Niveau Seuil*, la classe de français a changé. L'élève est devenu l'apprenant, les *documents authentiques* ont remplacé les *documents fabriqués* à partir des *situations* des MAV, la *programmation* a remplacé la *progression*; les *simulations* et les *jeux de rôle* organisés à partir d'*actes de parole* et de *notions* ont souvent pris la place des *exercices structuraux* et la classe a connu une certaine liberté. L'approche communicative était arrivée, au Portugal, le mot clé étant *compétence communicative*, même si souvent on ne retrouve en classe et dans les manuels de langue que des marques des compétences morphologique et lexicale.

L'innovation a certainement laissé des traces dans les pratiques des enseignants.

Dans les dernières années, les approches communicatives semblent en déclin: L'éclectisme a souvent donné lieu à des retours en arrière ou à des «libertinages» pour emprunter le terme utilisé dans le numéro n° 100 de la Revue *Études de Linguistique Appliquée*, publié en 1995, par José Louis Atienza qui s'interrogeait sur la question «où en est le communicatif?». L'auteur répondait que l'approche communicative pouvait «courir le risque de succomber au libertinage» et ajoutait: «L'heureuse formule approche communicative a souvent ouvert la chasse à tout esprit de système (...) et légitimé tout ce qui s'est présenté sous les traits de la spontanéité, de la créativité, de l'improvisation, le «tout se vaut pourvu que les apprenants communiquent» (1995: 36). Je crois que le commentaire suivant formulé par les élèves portugais «les classes de langue sont décousues» correspond à ce manque de cohérence qui caractérise parfois les classes de langue. L'absence de la notion de système explique, d'autre part, le recours à des batteries d'exercices de grammaire qui n'ont rien à voir avec le texte de départ de l'unité didactique, texte qui est de surcroît exploité pendant «deux ou trois semaines»- je cite un commentaire fréquemment entendu quand on pose la question de savoir ce que l'on fait en classe, quand on feuillette un cahier d'élève. Ou pire encore- comble du «libertinage»!- on parle portugais en classe de français puisqu'il s'agit de centrer le processus sur l'apprenant et que celui-ci préfère que l'enseignant parle portugais. Et même les enseignants, dans des colloques sur le français, font souvent une demande qui va dans le même sens: puisque nous sommes au Portugal, parlons portugais. Or, centrer le processus sur

l'apprenant n'oblige pas l'enseignant à respecter en bloc tous les souhaits de l'apprenant mais à lui proposer ce dont il aura besoin pour son développement, quand bien même cela demande des efforts. Même les simulations ou les jeux de rôle qui relèvent de ce qu'on appelle le ludique exigent beaucoup de préparation, peut-être beaucoup de travail que des activités jugées plus traditionnelles.

2. Et maintenant... *Le Cadre Européen Commun de Référence*

L'Union Européenne a pris des mesures de politique linguistique qui ont été adoptées par les différents gouvernements. Le Conseil de L'Europe a une fois de plus été le relais de l'innovation en chargeant une équipe de construire des outils qui seraient censés rendre plus facile l'adoption de mesures communes dans l'espace européen. Je cite quelques documents qui ont produit ou sont en train de produire des effets au niveau du système éducatif portugais, comme dans des systèmes d'autres pays européens:

- *Le livre blanc sur l'éducation et la formation*
- *Pour une Europe de la connaissance*: COM(97)563. Commission Européenne. 1997.
- *Politique linguistique pour une Europe multilingue et multiculturelle*. 1998
- *Recommandation n.º R (98) du Comité des Ministres aux États membres concernant les langues vivantes*
- *Conclusions de la Réunion de Barcelone du conseil de Ministres*
- *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques et éducatives en Europe, 2003*
- *Recommandation de juillet 2003* (COM (2003)449).

Dans ces textes, sont reconnus le rôle des langues et des cultures, le rôle de l'éducation langagière dans le développement du citoyen européen. On propose que l'apprentissage des langues étrangères commence plus tôt de façon à ce qu'à la fin de la scolarité obligatoire tous les citoyens européens aient développé des compétences en trois langues.

Le Conseil de l'Europe a construit deux outils qui rendent plus précis les niveaux de compétence requis, qui proposent des scénarios curriculaires ainsi qu'une approche centrée sur l'action afin de développer chez le citoyen européen une *compétence plurilingue et pluriculturelle*:

- *Un Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Conseil de l'Europe /ed. Didier.
- *Portfolio européen des langues. Étude de faisabilité*. Strasbourg: Conseil de la Coopération Culturelle. Comité de l'Éducation.

Les programmes portugais élaborés à la suite de ces documents ont largement décliné les principes qui leur sont sous-jacents (notamment *Currículo Nacional* et les programmes de français de l'enseignement secondaire).

Il est donc pertinent de se poser des questions

- Dans le nouveau contexte, est-ce que le *CECR* va jouer le même rôle qu'avait joué un *NS*?

Le *CECR* constitue un outil de référence pour l'élaboration de programmes, de manuels, pour la formation d'enseignants, visant l'information réciproque nécessaire à la mobilité d'enseignants et d'étudiants. Il a pour but d'«inventorier et mettre en relation des catégories et

sous-catégories permettant de caractériser des objectifs, des contenus d'enseignement ou d'apprentissage, des résultats obtenus et des niveaux atteints, des articulations possibles dans un parcours de formation» (p. 6). Le *Portfolio* ou les différents portfolios découlent du *CECR* et sont un moyen de concrétiser les principes de ce document.

On peut maintenant se poser la question suivante:

- Quels sont les mots clés du *CECR*?

Je crois que le premier mot sur lequel il faudra s'arrêter est la désignation de l'approche elle-même. Jusqu'ici nous parlions d'approche communicative. Dans le *CECR* il est question d'une **approche actionnelle**. Bien qu'il soit trop tôt pour préciser en quoi consiste cette approche, je reprends la définition du *CECR* qui est basée sur le principe suivant «l'usage et l'apprentissage d'une langue, actions parmi d'autres, sont le fait d'un acteur social qui possède et développe des **compétences générales individuelles**, et notamment **une compétence à communiquer langagièrement**, qu'il met en oeuvre à travers divers types d'**activités langagières** lui permettant de traiter (en réception et en production) des **textes** à l'intérieur de **domaines** particuliers, en mobilisant les **stratégies** qui lui paraissent convenir à l'accomplissement des **tâches** à effectuer. Cette mise en œuvre contextualisée des compétences individuelles et singulièrement de la compétence à communiquer contribue à les modifier en retour».

J'insiste sur les mots clés soulignés dans le texte et j'ajoute multidimensionalité que l'on peut trouver dans la suite du document.

Une fois repérés les mots clés de cette éventuelle nouvelle approche, vient une autre question:

- Comment sont déclinés les mots clés du *CECR* dans les nouvelles méthodes?

Les premiers indicateurs de changement sont les manuels de langue publiés en France, puisque généralement ceux-ci vont influencer les manuels portugais. Je propose une analyse de quelques méthodes publiées, en France, à partir de 2001. Présentant une recherche en cours, j'en ai involontairement exclu un certain nombre. Que leurs auteurs et éditeurs m'en excusent. Mon corpus est constitué par les manuels suivants:

- *Tatou le matou* - Hachette
- *Grenadine* - Hachette
- *Extra* - Hachette
- *Taxi* - Hachette
- *Forum* - Hachette
- *Caramel* - Didier
- *Tandem* - Didier
- *Studio* - Didier
- *Campus* – CLE International

La grille d'analyse contient les questions suivantes:

- Est-ce que les méthodes publiées après le *CECR* (entre 2001-2003) se réclament de cet outil?
- Est-ce qu'elles parlent d'*approche actionnelle*?
- Quelles types de *compétences* développent-elles?
- Comment envisagent-elles donc la compétence *plurilingue et pluriculturelle*? Comment est-ce que l'on désigne l'*acteur social*?

- Quelles actions, quelles tâches réalise cet acteur?
- En quel contexte?

Comme cela était prévisible les méthodes qui se destinent aux enfants ne se réclament pas directement du *CECR*. En revanche, toutes celles qui s'adressent à des publics d'adolescents et adultes citent le *CECR*, faisant référence aux échelles. Elles se destinent à «A1 selon le Cadre», par exemple, ou «La première méthode qui répond aux recommandations du *CECR*», comme on peut le lire dans *Forum*. Mais si les manuels se réclament du *CECR*, ils ne proclament pas directement l'approche actionnelle.

En ce qui concerne le mot-clé *Compétences générales*, c'est-à-dire qui ont à voir avec le savoir, le savoir faire et le savoir être et qui permettent de «vivre avec l'autre», dans les manuels analysés ce mot clé est fortement glosé. On trouve des références à «savoir, savoir-faire et savoir être» (*Taxi*), «savoir, savoir faire, savoir être», «savoir apprendre» (*Forum*), «savoir faire complet, réutilisable pour l'élève, savoir faire global» (*Studio*) «savoir faire communicatifs, savoirs culturels, savoir être» (*Campus*), «compétences transversales (*Tatou*).

Les langues semblent ainsi contribuer au développement de compétences non seulement linguistiques ou communicatives mais à portée globale. On dépasse ainsi la vision fonctionnelle, au sens restreint, de l'approche communicative. Les manuels vont se réclamer de cette dimension formative. Je reviendrai plus longuement sur cet aspect dans la dernière partie de cet article.

Une autre expression-clé est celle de *Compétence plurilingue, pluriculturelle, pluricomunicative*. «La compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures». Cette conception «pose qu'un même individu ne dispose pas d'une collection de compétences à communiquer distinctes et séparées suivant les langues dont il a quelque maîtrise mais bien d'une compétence plurilingue et pluriculturelle qui englobe l'ensemble du répertoire langagier à disposition» (p.101). On peut lire, dans le *CECR*, qu'il ne s'agit pas d'une simple addition de compétences dans les différentes langues, que ce n'est pas une collection, mais l'intégration qui permet une mise à disposition d'un répertoire langagier.

On peut à la suite de cette précision sur la compétence plurilingue se poser à nouveau une question:

- Trouve-t-on des traces de cette compétence dans les manuels analysés?

On trouve tout d'abord des situations multiculturelles. Des groupes d'enfants ou d'adolescents de différents pays et cultures se rencontrent à Paris. Échanges scolaires et individuels sont des situations de départ qui provoquent la diversité. Dans *Grenadine*, Kim probablement venu d'Asie et Thomas probablement d'Afrique rencontrent Sébastien et Hugo à Paris. Mais, dans le cadre du manuel, ils ne parlent pas leurs langues d'origine.

On trouve des lexiques multilingues dans *Taxi* et *Forum*. Des mots écrits en différentes langues sont inexistants, à part l'exemple de *Forum*, avec les panneaux écrits en langues régionales. Ceci s'explique par la visée commerciale des méthodes centrées sur le français.

Quant aux considérations sur la culture ou l'interculturel, on parle de «civilisation française» (*Caramel*). On parle d'interculturel dans *Forum*, de «magazines interculturels sur la vie des ados» (*Extra*), on propose de «partir de la culture pour s'ouvrir sur une autre culture (...) interculturel et motivant (...) civilisation (...) mise en évidence de la richesse et diversité culturelle, approfondir les aspects interculturels» (*Tandem*), «approche civilisationnelle et interculturelle» (*Studio*).

En ce qui concerne l'acteur social, on peut s'interroger sur son identité. Si nous faisons, tout d'abord, un gros plan sur les méthodes pour enfants, nous constatons qu'elles s'adressent aux «petits» (*Tatou*) «enfants» (*Grenadine*), «jeunes 7-10 ans» (*Caramel*). On parle aussi d'élèves. Si nous posons maintenant la question de savoir quels personnages ils vont découvrir dans ces méthodes, les réponses sont plus intéressantes: des bêtes et de généralement de toute petites bêtes (chat, cheval, souris, hiboux, corbeaux, araignées...). On trouve donc les animaux traditionnels, mais curieusement ont fait connaissance avec d'autres animaux «étranges» qui, tout d'un coup, deviennent des bêtes sympathiques. Et un autre type de personnages a fait son apparition: le sorcier. Je reviendrai sur les «effets Harry Potter» dans les méthodes.

En ce qui concerne les publics plus âgés, on parle d'«adolescents», d'«élèves», d'«apprenants». Ceux-ci vont rencontrer des jeunes de la francophonie, des correspondants, des copains, «Monsieur Catastrophe», «des héros représentatifs des adolescents français» (*Tandem*), la bande d'adolescents (*Extra*). Ces jeunes s'appellent Sidonie, Florian, Hugo, Aurélie, Vanessa, Simon (*Tandem*) ou (Leila, Kim, Thomas, Monsieur Valette (*Grenadine*), Hugo, Thomas, Inès, Maria, Mathieu, Dominique (*Campus*). L'accent est mis sur le collectif, sur des groupes composés par des jeunes d'origine différente. Soulignant le rôle du groupe plurilingue, probablement, étant donné l'origine des prénoms, les auteurs invitent l'apprenant à s'intégrer dans des groupes d'échanges, à «vivre avec les autres».

Pour ce qui est des actions que ces acteurs sociaux vont développer, on constate que les enfants vont «découvrir, agir et partager pour apprendre» (*Tatou*), vont réaliser des activités, des activités interactives, dans des «situations de communication sociale» (*Tatou*). Bref, la langue vivante «contribue à la formation de l'élève et lui permet de se confronter à autrui, de découvrir et d'accepter d'autres habitudes» (*Grenadine*). On énonce ainsi les principes de l'éducation *langagière* dont parle le CECR, c'est-à-dire être capable de comprendre les autres langues pour comprendre les autres peuples et sa propre langue-culture. Les adolescents, eux, vont «agir, réagir, être ensemble» (*Forum*). Ils vont réaliser des activités variées, «basées sur des tâches à accomplir» (*Studio*). Ils vont avoir des projets, des contrats d'apprentissage (*Extra*, *Tandem*, *Forum*, *Taxi*). Ils auront des «carnets de route renforçant l'autonomie» (*Forum*) et des «portfolio on line» (*Tatoulematou*, *Forum*).

Si on parle d'activités, on retrouve la simulation globale, «l'immeuble»² dans *Tandem*. On imagine comment les gens vivent dans un immeuble à Paris. Par ailleurs, les méthodes françaises semblent avoir adopté le principe d'*information gap* très répandu dans les méthodes communicatives anglophones. C'est le tandem qui permet de dépasser l'écart d'information nécessaire pour résoudre une difficulté. En *Tandem* les apprenants ou les acteurs sociaux doivent accomplir la même tâche, mais ils disposent d'une information différente. La réalisation de la tâche, comme le soulignent P. Griggs et al (2002), est importante en termes de processus et de résultat. La résolution d'une tâche implique la mobilisation d'opérations *top-down* et *bottom-up* de la part des apprenants qui doivent établir un rapport entre ce qu'ils connaissent déjà sur un sujet et chercher d'autres informations qu'ils fournissent aux autres apprenants qui eux disposent d'une information différente.

Quant aux contextes, on propose aux enfants des «situations de communication sociale» (*Tatou*) en même temps qu'on leur propose des contes populaires (*Tatou*). Le personnage Tatou est un chat qui parle français. On propose d'une part, un «univers réaliste (simulation globale-échange d'élèves francophones, à Paris, pour découvrir un «nouveau» Paris- La Défense, la Vilette, Parc Astérix) et «univers imaginaire» (le personnage *Grenadine* est une «sorcière qui permet

d'introduire des moments d'évasion, de créativité et de bonne humeur grâce à ses chansons, ses jeux et ses trouvailles farfelues» (*Grenadine*). Un cheval qui parle français accompagne des enfants qui font du toboggan (*Caramel*).

Aux adolescents, on propose des «reportages avec des moments de la vie d'une adolescente française (*Tandem*) ou des situations d'échange (Christine jeune fille belge rend visite à sa correspondante française) (*Extra*). Des paysages de la Réunion ou de la Martinique invitent au voyage.

Curieusement, après l'enthousiasme pour le quotidien défendu par les approches communicatives - qui s'inscrivait dans un mouvement pédagogique qui valorisait l'environnement direct de l'apprenant - on assiste, maintenant, à la valorisation de ce que je désigne d'«effet Harry Potter» et d'«effet agence de voyages».

Je commence par l'effet Harry Potter. Dans les livres centrés sur ce personnage qui convoquent de nombreux lecteurs, le monde des sorciers et celui des non sorciers se rencontrent. Tous se comprennent bien que parlant des langues différentes. On retrouve les échanges entre des écoles, des écoliers, avec des épreuves, des concours. L'exotisme caractérise ces ouvrages basés sur les principes narratifs des contes traditionnels. C'est probablement cet exotisme, la composante qui a bouleversé la relation des jeunes avec le livre.

En ce qui concerne l'effet agence de voyages, on trouve dans les manuels des situations, des images qui ne relèvent pas du quotidien (la situation d'achat au supermarché, dans la boutique du coin, ou le cabinet du médecin). La francophonie permet de découvrir et de partir vers les palmiers, vers l'exotique. Le voyage est lié à l'apprentissage des langues. Ce n'est pas seulement la France qui permet de rêver, les manuels invitent à découvrir les lointains paysages exotiques de la francophonie³.

Je passe à un autre mot clé: la *multidimensionalité* ou *multimodalité*, dimension qui est d'ailleurs comprise dans une définition élargie de compétence plurilingue. La multimodalité implique l'adoption de formats communicatifs différents, de supports différents, de documents différents en classe: texte, image, hypertexte; l'adoption de supports traditionnels et de nouveaux supports; le tableau, la feuille de papier, l'écran...; la diversité du répertoire sémiotique... la diversité de tâches, la diversité d'activités destinées à répondre à des styles différents d'apprenants...

En ce qui concerne les supports, on trouve, dans les méthodes analysées, les supports traditionnels -le livre et le cahier -, mais on trouve de nouveaux supports- le site avec des portfolio on line (*Tatou*, *Forum*) le recours à email (*Taxi*), des *forum online* (*Forum*), karaoké (*Grenadine*, *Extra*), kit, malette avec affichettes, dessins, fiches photocopiables, transparents, figurines (*Tatou*, *Tandem*, *Grenadine*), CD chansons, vidéo (*Extra*)...

Quant aux justifications pour cette diversité, elles sont de différents types. On propose une «approche multisensorielle» (*Tatou*), l'affectivité étant à l'ordre du jour (*Tatou*, *Forum*). L'autonomie est aussi fortement soulignée (*Tandem*, *Forum*) avec les suggestions de carnet et de portfolios.

Je relie ce dernier mot clé à celui de structuration. Comme cela a été mis en évidence dans la partie de cet article concernant le «déclin» des approches communicatives, celles-ci semblaient laisser une grande marge de manoeuvre à l'enseignant et surtout à l'apprenant. Différentes voix ont souligné le manque de structuration de la classe communicative (Atienza, 1995, Courtillon, 1995, Beacco, 1995). C'est peut-être la conscience de cette dérive des approches communicatives qui justifie que les récents manuels insistent sur des «parcours (*Studio*, *Campus*), des «itinéraires»

(*Grenadine*), des «séquences, unités» «en spirale» (*Caramel*). On parle de découverte (*Caramel*), «de réinvestir les acquis», on parle de «agir, réagir, connaître et reconnaître, s'exprimer». *Grenadine* (sorcière à cheval sur un balai) est «un sympathique personnage qui accompagne l'enfant dans sa progression». Dans le chaudron de *Grenadine*, se trouvent le lexique, la grammaire et la phonétique. *Grenadine* est une «méthode structurée et dynamique»

Bref, l'usage et l'apprentissage semblent impliquer l'adoption de démarches structurées. L'insistance sur les moments d'une séquence pédagogique me semblent découler de cette impression de flou pédagogique dont les apprenants eux-mêmes se rendaient compte. L'insistance sur un parcours cognitif, sur la planification qui supporte l'action me semble un aspect à retenir

J'en reviens maintenant à la définition d'approche actionnelle à partir d'une caractérisation de celle-ci proposée par Daniel Coste, dans un article publié dans la revue *Intercompreensão*: «Une conception actionnelle (...) on a cherché à poser l'apprenant et l'usager d'une ou plusieurs langues non seulement comme «apprenant» ou comme «communicateur», mais comme «acteur social», dont les «actes de parole» et les «activités langagières» prennent sens en relation à des «actions» dont la portée et la nature ne se réduisent pas au langagier. C'est dire que, par rapport par exemple à *Un niveau seuil*, la visée pragmatique est plus affirmée en relation à un contexte ou à un domaine social où l'activité langagière s'exerce»(2002:92).

Comme conclusion, dans la ligne de la réflexion de Christian Puren, je voudrais souligner que le contexte de l'Europe, ce n'est plus la communication dans le cadre de contacts occasionnels qui est visée, mais que nous avons désormais besoin de vivre ensemble, de travailler ensemble, d'agir ensemble et que ce besoin d'action présente donc des enjeux d'ordre politique, économique social qui présupposent précisément le besoin d'une compétence plurilingue et pluricomcommunicative, le besoin d'intercompréhension (cf. Ch. Puren, 2001).

Empruntant un chemin qui me rapproche encore de Maria Emília Ricardo Marques, je propose que l'on fasse un commentaire de l'affirmation ci-dessus, en allant au cinéma voir deux films français: «Le fabuleux destin d'Amélie Poulain» et «Auberge Espagnole».

Quelles expressions-clés de l'approche actionnelle retrouve-t-on dans le premier film?

- Amélie vit avec et pour les autres
- Amélie invite au voyage- le petit nain envoie des cartes postales au père d'Amélie pour le convaincre à voyager
- Amélie transforme et améliore son destin et ceux des autres, par de petits gestes, par de petites ACTIONS.

En regardant la réaction de beaucoup de jeunes spectateurs, je crois pouvoir affirmer que Amélie a fait pour le français beaucoup plus que beaucoup d'années passées en salle de classe.

Et maintenant: gros plan sur l'Auberge Espagnole. Dans ce film sur la mobilité des étudiants en Europe, dans le cadre du programme Erasmus, quels sont les mots déclinés?

- Vivre et agir avec les autres
- Comprendre les autres
- Passer de l'apprenant au collectif
- S'étonner
- Dépasser les stéréotypes
- Éprouver le plaisir des équivoques langagiers et culturels avec l'humour
- Faire des efforts pour ranger ses affaires sans déranger l'autre
- Savoir surmonter les difficultés de vivre ensemble

- S'organiser
- Éprouver de la complicité
- Apprendre à découvrir et respecter l'autre
- «Créer des ressemblances» comme réfère Christian Puren, dans sa conception de démarche actionnelle
- Développer l'intercompréhension.

L'approche actionnelle ne se résume donc pas à l'adoption de démarches, de pratiques isolées, de recettes. Vivre ensemble, ce n'est pas évident. Comme le souligne Dominique Wolton, dans un article publié dans l'*Express*, la dernière semaine d'avril 2003, la mondialisation n'a pas impliqué le village global. La proximité que l'on croyait une conséquence inévitable de ce village solidaire n'a pas été créée. Au contraire. Et les défis pour l'école n'ont fait que croître.

«Havia tantos caminhos abertos... E tanto foi esquecido!» écrivait Maria Emília Ricardo Marques dans l'article publié dans le numéro1 de *Intercompreensão*, sur l'évolution méthodologique. Je me permets de rectifier le ton de cette affirmation en soulignant le rôle joué par quelques maîtres qui permettent aux disciples de ne pas oublier le passé tout en ouvrant de nouvelles voies... Merci Maria Emília.

Notas

¹ C'est dans le cadre de l'intervention que ce texte a été présenté, lors du Colloque de l'Association de Professeurs de Français de Castille et Léon, à Valladolid, en mai 2003.

² Cf. F. Debyser et F. Yaïche

³ J'aimerais insister sur ces effets qui vont à contre-courant des manuels portugais et même des programmes. Dernièrement, on insiste beaucoup sur la présentation de problèmes personnels ou sociaux en classe. Depuis un certain temps, j'entends des voix d'élèves du secondaire affirmant que leurs manuels sont «dépressifs».

Or pour ne citer qu'un récent ouvrage sur *Les émotions dans l'interaction*, ouvrage recueillant plusieurs études (Plantin *et al.* 2000), les auteurs ont distingué précisément des «mécanismes de défense ou d'évitement pour maîtriser les émotions très négatives évoquées» (*id.* 119). Ces auteurs ont montré que pour gérer des événements dérangeants on se tait, on exprime non verbalement ses sentiments, on trouve des détours, on trouve d'autres sujets pour ne pas en parler, on trouve des sujets anodins, on se réfugie dans l'humour.

Alors, comment voulons-nous faire parler les enfants et des adolescents en langue étrangère sur des sujets à risques?

Bibliographie

- Atienza, J.L. (1995). L'approche communicative: un appel à la résistance. *Études de Linguistique Appliquée* n° 100. Paris: Didier Erudition.
- Barbier, J.M. (Dir.) (1998). Savoirs théoriques et savoirs d'action. *Éducation et Formation – Biennales de l'Éducation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Béacco, J.-C. (1995). La méthode circulante et les méthodes constituées. *Français dans le Monde: Méthodes et Methodologies*. Paris: Hachette.
- Béacco, J.-C., Byram, M. (2003). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques et éducatives en Europe*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Division des politiques linguistiques.
- Begioni, L. Costanzo et al. (1998). *Polyphonies. La formation des formateurs de langues en Europe*. Paris: CIRMI. Université de Paris III, Sorbonne Nouvelle.
- Blondin, C. Candelier, M., Edelenbos, P. et al (1998). *Les langues étrangères dès l'école maternelle ou primaire. Conditions et résultats*. Paris, Bruxelles: De Boeck Université. Pratiques Pédagogiques.
- Byram, M. (1992). *Culture et Education en Langue Etrangère*. LAL. Paris: Crédif/Hatier/Didier.
- Candelier, M. (1999). Entretien. *DiversitéLangues*. <http://teluq.quebec.ca/diverscite/entree.htm>.
- Christ, I. et al. (1996). *Portfolio européen des langues. Étude de faisabilité*. Strasbourg: Conseil de la Coopération Culturelle. Comité de l'Éducation.
- Coste, D. (1995-a). Langue et curriculum. *Français dans le Monde: Recherches et Applications*. Paris: Hachette.
- Coste, D. (1995-b). Curriculum et pluralité. *Études de Linguistique Appliquée* n° 98: Didier Erudition.
- Coste, D. (1997). Compétences et valeurs. Éduquer pour l'Europe de demain. La sève des langues de bois. *Études de Linguistique Appliquée, Revue de Didactologie des Langues-Cultures*, n° 106. Paris: Didier Erudition.
- Coste, D. (1998). QECR de référence européen et compétence plurilingue. *Lend – Lingua e Nuova Didattica* (numero speciale). Torino: Petrini Editore.
- Coste, D. (2002) *Le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Des actes de parole à l'action en contexte social. Retour subjectif sur un parcours. *Intercompreensão* 10. Escola Superior de Educação de Santarém/Ed. Colibri.
- Coste, D. et al. (1976) *Un Niveau Seuil*. Conseil de l'Europe.
- Coste, D. et al (1998). Compétence plurilingue et pluriculturelle: considérations liminaires. *Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen, Le Français dans le Monde, Recherches et applications*. Paris: Hachette.
- Courtyllon, J. (1995). L'unité didactique. *Français dans le Monde: Méthodes et Methodologies*. Paris: Hachette.
- Debyser, F. (1980). *L'immeuble - Roman simulation en 66 exercices*. Belc, multigr.
- Ferrão Tavares, C. (1998). La télévision et le développement de compétences plurilingues et pluriculturelles. In I. Dourousseau. *Réception de la télévision*. Copenhague: Université de Copenhague. Institut Français à Copenhague.
- Ferrão Tavares, C. (1999). As Línguas num contexto europeu. In Marques, R. Roldão, M.C. *Reorganização e gestão curricular no Ensino Básico-Reflexão participada*. Porto: Porto Editora. Col CIDINE.
- Ferrão Tavares, C. (2000) (coord.) Classe de langue-télé: zones de proximité. *Études de Linguistique Appliquée, Revue de Didactologie des Langues* n° 117. Paris: Didier Erudition.

- Ferrão Tavares C. (2002). L'approche actionnelle est-elle arrivée? *Intercompreensão* 10. Escola Superior de Educação de Santarém/Ed. Colibri.
- Ferrão Tavares, C. (2002). Praticien cherche discipline pour devenir chercheur. La didactique des langues au Portugal: une discipline jeune et nécessaire. *Etudes de Linguistique Appliquée, Revue de Didactologie des Langues-Cultures*, n° 127. Paris: Didier Erudition.
- Ferrão Tavares, C.(2001) Former des enseignants plurilingues dans de cadre de l'enseignement précoce: des enjeux aux propositions d'action. *Langues Modernes*. Paris: APLV.
- Ferrão Tavares (2003) Compétence linguistique, compétence communicative et compétence plurilingue. Laquelle préférez-vous? Colloque *Promouvoir l'apprentissage des langues européennes moins enseignées*. IUFM de Bourgogne. Dijon (<http://lingua.fc-tic.net/colocava03.htm>).
- Ferrão Tavares (2003). La multimodalité á l'intérieur de dispositifs de formation d'enseignants in Simon, D-L., Sabatier, C. Le plurilinguisme en construction dans le système éducatif. *Lidil*. Grenoble: Université de Grenoble.
- Ferrão Tavares, C., Valente T. et al. (2000) *Os Media e a aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Fróis, J. (2002)) (coord.). Intercompreensão em 2001. Ano europeu das Línguas. Homenagem a Robert Galisson. *Intercompreensão* 10. Escola Superior de Educação de Santarém/ed. Colibri.
- Galisson, R. & Coste, D. (1976). *Dictionnaire de Didactique des Langues*. Paris: Hachette.
- Galisson, R. (1980). *D'hier à aujourd'hui, la didactique des langues*. Paris: CLE International.
- Galisson, R. (1994). Formation à la recherche en didactologie des langues-cultures. *Ètudes de Linguistique Appliquée, Revue de Didactologie des Langues-Cultures*, n°95. Paris: Didier Erudition.
- Galisson, R. (1996). "Problématique de l'éducation et de la communication interculturelles en milieu scolaire européen". *Referências, Ressources, número spécial (Congrès de l'APPF)*. Lisboa: APPE.
- Galisson, R., Puren, Ch. (1998)(coord.).De l'éthique en didactique des langues. *Etudes de Linguistique Appliquée, Revue de Didactologie des Langues-Cultures*, n°95. Paris: Didier Erudition.
- Galisson, R., Puren, Ch. (1999). *La formation en questions*. Paris: CLE International.
- Gerbeau, C. (Coord.) (1996). *Des langues vivantes à l'école primaire*. Paris: Nathan Pédagogie.
- Griggs, P. et al (2002). La dimension cognitive dans l'apprentissage des langues étrangères. *Revue Française de Linguistique Appliquée*. Vol VII-2/2002. Amsterdam: de Werelt.
- Groux, D., Porcher, L. (1998). *L'apprentissage précoce des langues*.Paris: PUF.
- Guillén, C., Castro Prieto, P.(1998). *Manual de autoformación para una didáctica de la lengua-cultura extranjera*. Madrid: la Muralla.
- Guillén, C. (2002). De la *competencia para comunicar* a las implicaciones en didactica de las lenguas-culturas para el profesor, las prácticas y los materiales. *Intercompreensão* 10. Escola Superior de Educação de Santarém/Ed. Colibri.
- Mackiewicz, W. (2002) Lifelong foreign language learning. Seminário: *Las necesidades del aprendizaje de las lenguas extranjeras en los sistemas educativos*. Espanha 2002. Presidência da União Europeia.Valência.
- Plantin, Ch., Doury, M., Traverso, V. (2000). *Les émotions dans les interactions*. Lyon: PUL.
- Pour une Europe de la connaissance*. Communication de la Commission. Com(97)563 final.Commission Européenne.
- Promoting language learning and linguistic diversity. An action plan 2004-2006*. COM (2003) 449 of July 2003.
- Puren, C. et al (1998). *Se former en didactique des langues*. Paris: Ellipses.

- Puren, Ch. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures. Vers une perspective co-actionnelle – co-culturelle. *Les Langues Modernes* 3.
- Puren, Ch. et al (1998). *Se former en didactique des langues*. Paris: Ellipses.
- Recommandation n° R (98) Conseil de l'Europe, Comité des Ministres.
- Ricardo Marques, M. E. (1991). O ensino do Francês, língua estrangeira. Abordagem diacrónica. *Intercompreensão* 1. Escola Superior de Educação de Santarém.
- Ricardo Marques, M. E. (2002). Éducation et enjeux axilologiques dans les sociétés multiculturelles contemporaines. *Intercompreensão* 10. Escola Superior de Educação de Santarém/Ed. Colibri.
- Simon, D.-L., Sabatier, C. (2003) (coord.). Le plurilinguisme en construction dans le système éducatif. *Lidil*. Grenoble: Université de Grenoble.
- Tost, M. (1997). La dimension européenne dans l'enseignement/apprentissage des langues vivantes. *Etudes de Linguistique Appliquée, Revue de Didactologie des Langues-Cultures*, n° 106. Paris: Didier Erudition.
- Trim et al. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas*. Conselho da Europa. (Trad. Edições Asa).
- Trim, J.L.M. (1998). The Common European Framework of Reference for language learning, teaching and assessment. *Lend – Lingua e Nuova Didattica* (numero speciale).
- Vez, J. M. (ed.), Guillén, C., Alario, C. (2002). *Didáctica de la lengua extranjera en educación infantil y primaria*. Madrid: ed. Síntesis.
- Yaïche, F. (1993). *Les Simulations globales*. Tese de doutoramento. Universidade de Paris III, Sorbonne.